

A ESCOLA COMO CANAL DE MÍDIA E DE CONSUMO

ISABEL FARINHA*

Professora Assistente no IADE-U Instituto de Arte,
Design e Empresa – Universitário

RESUMO

Este paper está ancorado ao papel central da escola na mediação entre Estado, mercado e sociedade civil, focando-se na temática do marketing e comunicação escolar. Defendemos estar perante uma modernidade que é multidimensional e que ao abrigo de uma transdisciplinaridade possibilita uma leitura peculiar do locus espaço escolar. Esta peculiaridade nos levou a incorporar a nível macro ou político-institucional, meso ou sócio-organizacional e micro ou culturo-comunicacional, distintas abordagens visando analisar uma gama de ações de marketing e comunicação escolar nos últimos cinco anos (entre 2005 e 2010), contextualizadas cultural, social, económica e politicamente. Ambicionamos, sobretudo, ir além do mero apontar ou denunciar de uma complexa teia de discursos ideológicos que subjazem a esta matéria, sustentada por inúmeros atores sociais dotados de uma correlação diferenciada de forças, poderes e hegemonias. Perfilhamos, ainda, uma abordagem sociológica da organização escolar, a par de uma construção alternativa de modelos crítico-interpretativos que entende as condições culturais, locais e globais como fundamentais para a compreensão das particularidades comunicacionais que ocorrem em contexto educativo.

* Outra qualificação da autora

Investigadora UNIDCOM.

“Nessa nova ‘organização’, o próprio ‘mundo’ parece aproveitar o poder simbólico da escola e arranjar um ‘lugar’ para ela”
(Costa & Momo, 2009:525).

Especificamente, o objetivo central deste *paper* foca-se no modo como se articulam as ações de marketing e comunicação escolar (utilizamos a classificação de oito ações de de Molnar & Garcia, 2005, e Molnar, 2006¹) com a responsabilidade social empresarial por parte de organizações do Estado, mercado e sociedade civil no espaço escolar, entendido este como canal de mídia e de consumo. Admitimos assim – suportado por um eixo analítico (fruto da adaptação e aplicação do diagrama tridimensional de Feuerstein, 2001) – ter uma construção de parcerias caracterizada, num dos polos, por uma comunicação educativa responsável que, assente em guias de conduta, atua positivamente como suporte de ensino-aprendizagem e, negativamente em contraponto, uma comunicação comercial desprovida de quaisquer códigos de ética, alicerçada a políticas de rendibilidade e de publicitação de produtos e serviços na escola.

Para o efeito, erguemos um edifício analítico alimentado simultaneamente por um enquadramento teórico multirreferencial das ciências sociais e humanas e por uma pesquisa empírica. Esta última recorreu, por um lado, a inquéritos por questionário aos órgãos de direção com funções de administração e gestão escolar há mais de cinco anos (8,3%) dos agrupamentos de escolas de ensino básico de 2º e 3º ciclos com e sem ensino secundário em Portugal continental (referente a alunos com idades entre os 10 e os 15 anos), e, por outro lado, a 29 entrevistados direta ou indiretamente envolvidos em ações de marketing e comunicação escolar de 25 organismos públicos e privados. Note-se que destes organismos foram analisadas as representações sociais de sete atores sociais, pertencentes aos órgãos do Estado (regulação, gestão e implementação na escola), de nove do mercado (concepção, produção e execução de projetos de apoio ao sistema educativo) e de treze da sociedade civil (organismos de autorregulação da publicidade, associações de defesa do consumidor e de pais e encarregados de educação e federações).

Assim, e partindo da percepção de que a educação e a comunicação traduzem processos sociais histórico-culturais singulares que, na contemporaneidade, tendem a entrelaçar-se e a interagir num cenário propulsor comum (Stuart, 2006), sustentamos que a globalização da economia, a proliferação de redes de comunicação e de informação, as marcas globais e os modos padronizados de consumo acarretam consequentemente uma expansão de produtos educativos estandardizada. Mais, cabe a esta padronização possibilitar que um dado

tipo de ação pedagógica de uma organização exógena, inscrita numa “*global business community*” (Mattelart, 2000a:326), possa ser consumido em qualquer parte do mundo, num desafio constante de procura de argumentos capazes de persuadir consumidores em distintos contextos culturais. É justamente esta cultura global que particularmente ambiciona “identificar os «universais» ou «coeficientes de aproximação das audiências»” (*idem*:324), assente numa “confluência das atitudes e de comportamentos para um «estilo de vida global»” (*ibidem*:324), o que, seguramente, não invalida que redes publicitárias globais, ao atuarem unificada e estrategicamente, consigam também, paralelamente, fomentar “modalidades tácticas duma autonomia capaz de refletir os cantos e recantos dos territórios e contextos particulares” (*ibidem*:325). No entanto, e apesar do entendimento de que as sociedades são exponencialmente mais complexas, “o discurso dos seus operadores continua a ser classificativo e unidimensional” (*ibidem*:324) em torno de uma identidade cultural centrada no “parâmetro único da medição de audiência” (*ibidem*:336). Em síntese, apoiamo-nos numa abordagem que aponta para indicadores de homogeneidade que segmentam estilos de vida em “*consumption communities*” (*ibidem*:329), fruto de investimentos que têm tido, nos produtos das indústrias culturais norte-americanas, os “suportes naturais da universalidade” (*ibidem*:324), o que curiosamente gerou uma alcunhada cultura “mcdonaldizada” (Ritzer, 1993).

Concomitantemente, vivemos numa “época de transição” (Caraça, 2005), certamente não imune ao papel tridimensional da criança e do jovem consumidor num espaço público-privado mediatizado e particularmente segmentado, contextualizada histórico-socialmente por profundas alterações na estrutura e na vida quotidiana das famílias (Buckingham, 2009a; Rosa & Chitas, 2010). Com efeito, os dados apurados traduzem uma aposta extensiva na segmentação da população-alvo enquanto modo de penetração corporativo que, embutido de uma dada performance, se assume como *cool*, direcionando-se estrategicamente para um dado *target* (Klein, 2002), além de ser acompanhado por um momento de configuração cultural em que distintos modelos familiares e novas propostas pedagógicas tendem a contribuir para a constituição de “uma pluralidade de projetos educativos” (Setton, 2005:346) e em que a influência persuasiva publicitária tem, necessariamente, de ser ponderada face a um conjunto de indicadores sociodemográficos como idade, género, meio social e familiar. Na verdade, e apesar da inerente dicotomia entre publifilia e publifobia, esta persuasão comunicacional não pode, de todo, descurar ainda questões como a discussão em ambiente familiar e entre pares das mensagens veiculadas (Kapferer, 1989; Gunter & Furnham, 2001; Alves, 2002; Cardoso, 2004).

Vivenciamos, portanto, um processo de convergência em que as práticas educacionais, espelho de significados construídos do cotidiano escolar, se desdobram numa série de ícones, símbolos, mitos e ritos, pontuados por valores, princípios éticos e estéticos pertencentes de uma sociedade de consumo (Baudrillard, 1981). Coabitamos, nesta medida, numa sociedade pautada por uma determinada cidadania de consumo, passível de ser traduzida numa cultura mercadológica de bens e serviços susceptíveis de serem simbolicamente consumidos (Lipovetsky, 2007). É que se diferencia pela valorização da comunicação interceptada pela cultura como instrumento fundamental no âmbito das relações sociais (Mattelart, 2000a), envolvendo uma amplitude de formas de expressão que compreendem desde códigos e linguagens verbais até não verbais. Linguagens decerto também do corpo que, enquanto elementos geracionais identitários (Giddens, 2001; Giddens, 2002), apontam a comunicação como um processo de interação humana revelador de um conjunto de crenças, valores, atitudes e saberes inscritos em dadas relações sociais. É, pois, precisamente neste sentido que as práticas culturais acabam por motivar uma dada vinculação identitária, visto a cultura poder ser portadora de um fator decisivo quanto à “combinação de sucesso económico e coesão social, a longo prazo” (Hall, 1997).

A alfabetização e a
literacia constituem
uma variável
fundamental
para um melhor
entendimento e
descodificação
em matéria de
consumo

Em linha com estes considerandos, a comunicação e a educação, enquanto cerne de construção e de significação da vida social (Sousa, 1999), ao agregarem uma pluralidade de mediações e de mecanismos identitários num mundo simbólico em que os meios tecnológicos potenciam parcerias entre objetos midiáticos e educativos (Belloni, 2005; Costa & Momo, 2009), destabilizam fronteiras conceituais, gerando periclitantes condições de construção e participação entre “esfera pública e privada, entre infância e idade adulta” (Belloni, 2007:77). Daí que, ao valorizarmos estes modos de promoção de um capital simbólico, tenhamos que, necessariamente, entendê-lo à luz da sociedade de consumidores (Bauman *cit in* Porcheddu, 2009) que caracteriza a modernidade tardia em que vivemos. Não obstante, e em sintonia com Buckingham (2009a:3), embora haja riscos e, por conseguinte, a necessidade de salvaguardas éticas adequadas e concertadas, o mundo comercial e os meios de comunicação oferecem às crianças e jovens oportunidades de entretenimento, aprendizagem, criatividade a par de demais

experiências culturais. Com efeito, um dos argumentos mais consensuais dos discursos dos órgãos do Estado, do mercado e da sociedade civil apurados na pesquisa empírica encetada remete para o fato destas técnicas comunicacionais no espaço escolar poderem constituir um fator potenciador de acesso e uso de dados produtos e serviços, que, de outro modo, estariam porventura por completo vedados e inacessíveis à comunidade escolar.

Neste sentido, atente-se no caso do marketing desportivo que agrega estratégias comunicacionais tidas como mais eficazes, quando comparadas com investimentos em meios tradicionais, ao potenciarem um maior envolvimento emocional e um maior grau de interatividade entre patrocinador e público-alvo (Mattelart, 2000b). Daí poderem resultar parcerias, como são as ações de patrocínio de programas e/ou de atividades escolares (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006) como aquela que a seguir ilustramos, e que essencialmente consistem numa parceria em triangulação, que compreende um órgão do Estado, ou seja da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC, 2009); outro da sociedade civil, representada por uma dada federação desportiva; e por último, uma organização do mercado.

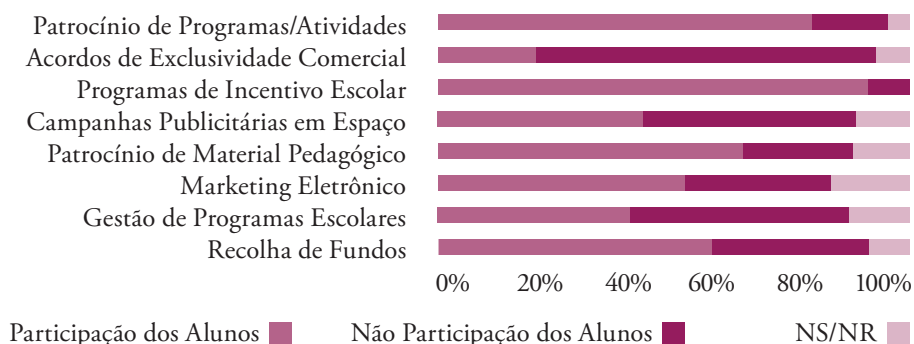
Porquanto é certamente este contexto sociocultural contemporâneo que fomenta a necessidade de se dotar os pais de competências em matéria de consumo e mídia, tanto em casa como nas escolas (Buckingham, 2009a:4). Com efeito, a alfabetização e a literacia constituem uma variável fundamental para um melhor entendimento e descodificação em matéria de consumo, dada a comercialização junto do *target* infantil não apresentar sinais de diminuição quer nos meios tradicionais, quer nos novos canais de mídia, entre os quais a escola. Esta forma de se entender a educação pressupõe, pois, a aquisição de renovadas habilidades cognitivas e distintas competências sociais e pessoais, visando a integração de uma pluralidade de saberes e performances que devem constar da EC e da literacia em mídia, como forma de desvendar renovadas redes simbólicas, e onde “a clivagem informação/conhecimento não deve ser tomada como um absoluto, mas como um campo de batalha ideológico, onde a agência dos investigadores, dos professores e dos movimentos sociais se ativa” (Stoer & Magalhães, 2003:1198).

Em suma, é neste âmbito formativo em que os jovens cidadãos vivenciam uma realidade social mediada pelas TICs, Tecnologias de Informação e Comunicação, que decorrem projetos de incentivo a sentimentos de cidadania e de solidariedade, de educação do consumidor e de literacia dos meios, de educação para a saúde e prática de modalidades desportivas, de

caráter ambiental e ecológico. Ações de marketing e comunicação escolar que, como constatámos no decurso da pesquisa empírica, são inúmeras vezes concebidos e patrocinados ou individualmente por agências de comunicação e marketing, anunciantes, organismos de autorregulação da publicidade, associações de defesa do consumidor, associações de pais e encarregados de educação e por federações, ou em modo de triangulação a envolver um organismo do Estado, do mercado e outro da sociedade civil. Ora, este almejar de aquisição de competências, nem sempre é consensual por parte de uma escola cidadã, que legitimando-se disponibiliza uma oferta formativa alocada a novas configurações de poder que velozmente circulam no tecido social: “Há um currículo cultural encarregado da “formatação” das subjetividades. Nele há enormes doses de sedução, fascínio e prazer, operando na convocação das pessoas para os novos modos de vida nas economias globalizadas do novo capitalismo” (Costa, 2009).

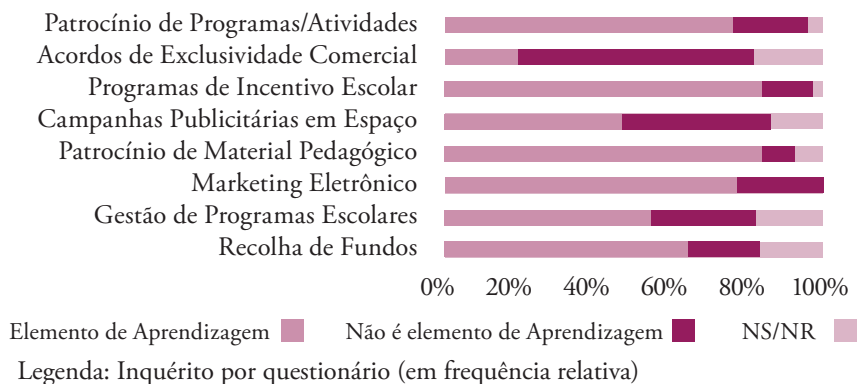
Singularmente, é esta interação comunicativa, este apelo da campanha comunicacional ao envolvimento e à participação por parte dos alunos (Figura 1) que atua como promotor de aprendizagem cumprindo, pois, uma função pedagógica (Figura 2) independentemente de serem parcerias de médio/longo prazo ou fortuitos processos de cooperação (Marques, 1998), o que justamente nos leva a argumentar que “a fragilidade epistemológica do conhecimento não dilui o seu caráter formativo e ao mesmo tempo o informacionalismo, em si mesmo, não esvazia o conhecimento do seu potencial de intervenção política e social. A questão que surge como central não é tanto a dos termos ‘informação’ e ‘conhecimento’, mas a da sua relação nos contextos de agência” (Stoer & Magalhães, 2003:1198).

Figura 1 – Interatividade das ações de marketing e comunicação escolar



Legenda: Inquérito por questionário (em frequência relativa)

Figura 2 – Papel pedagógico das ações de marketing e comunicação escolar



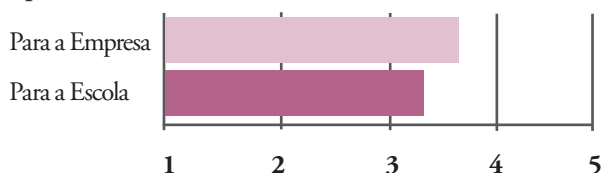
Lembramos, todavia, que, quer quanto ao papel indutor da campanha, quer quanto ao papel pedagógico dos suportes das ações, constituem exceção a estas formas de atuação primeiramente os acordos de exclusividade comercial, seguidos das campanhas publicitárias e da gestão de programas escolares. E curiosamente ocorrem sobretudo de modo extracurricular, fora dos horários padrão de funcionamento do ano letivo (à exceção da gestão de programas escolares). Ainda assim, e olhando para as restantes ações (excetuando os acordos de exclusividade comercial), apelam a uma interação e assimilação cognitiva (Figuras 1 e 2). Mais, em sintonia com esta performance culturo-comunicacional e tal como os dados apurados evidenciam, os artefatos encontram-se acessíveis, em larga maioria, nos espaços comuns do *medium* escola (com um pendor menos acentuado por parte da gestão de programas escolares e determinante por parte das campanhas publicitárias).

Em síntese, confrontamo-nos com uma visão integradora, capaz de articular *currículum* social e historicamente determinado com uma pluralidade de saberes descentralizados acoplados à preposição de *learning by doing* monitorizada por equipas multidisciplinares. E logo, com uma dada ação humana na narrativa da comunicação, a moldar não apenas o *currículum*, quer sob o ponto de vista de uma produção cultural demarcada, quer pelo seu lado implícito, polissêmico e oculto (Apple, 1999; Gimeno Sacristán, 1998), mas também por um conjunto de saberes extracurriculares, plurais e descentralizados (Kenway & Bullen, 2001), dado que “na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão ‘desinstitucionalizante’ e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos ‘princípios do conhecimento’ (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida), valorizando ao contrário a

flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares” (Bauman cit in Porcheddu, 2009).

Muito embora, quando a exaltação do *kit* é alcançada à conta do conteúdo e dos seus significados, seja para ocultar, deturpar ou ofuscar a mensagem, aí a cultura da aparência converte-se num poderoso eixo de uma cultura social persuasiva focada exclusivamente na atratividade dos estímulos sensoriais (Pérez Gómez, 1998:122). Na verdade, quando analisados os benefícios que podem propiciar aos parceiros, ou seja, quando comparadas as mais-valias que versam estas parcerias de marketing e comunicação para agrupamentos escolares *vs* organizações externas, exaltam-se, por parte dos órgãos de gestão e administração escolar, acentuadas diferenças (Figura 3), visto serem as empresas as que mais apontadas são como obtendo significativamente mais vantagens pela realização destas ações culturo-comunicacionais.

Figura 3 – Percepção do impacto dos benefícios para agrupamentos escolares e empresas



Legenda: Inquérito por questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos benefício e 5= Mais benefício).

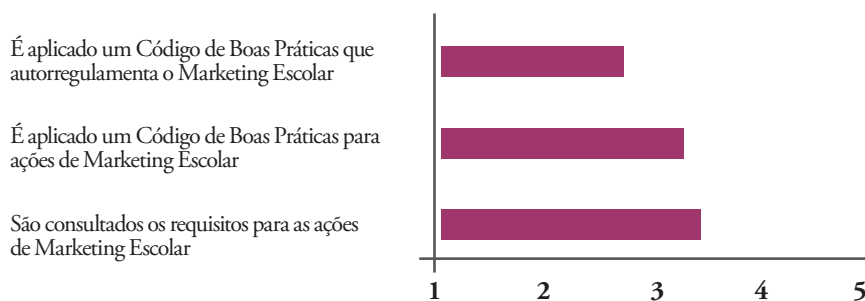
Isso apesar de, e há que frisá-lo, serem notórias as divergências das representações sociais dos órgãos de direção das escolas, quando ponderados os programas que podem potenciar um papel positivo para o processo de aprendizagem e para a comunidade educativa (patrocínios de programas/atividades escolares, programas de incentivo escolar e patrocínio de material pedagógico), em contraponto com o benefício para as organizações exógenas (acordos de exclusividade comercial, campanhas publicitárias e o marketing eletrónico).

Com efeito, e tal com apurámos por parte dos atores sociais do primeiro, do segundo e do terceiro setor entrevistado, quando as ações em espaço escolar têm por objetivo a notoriedade, o *core business* e a imagem social da organização, ou seja, quando se privilegia uma comunicação pedagógica de carácter educativo-didático, os resultados enaltecem os agentes que o operacionalizam e transparecem positivamente para a comunidade educativa,

mas quando o que está em causa resulta numa predominância de objetivos comerciais e de produto/marca, i.e., numa comunicação comercial de caráter promocional, a implementação deste tipo de ações acaba por ser depreciativamente encarada para qualquer uma das organizações envolvidas, seja a endógena escolar ou a exógena público-privada, tanto pelos órgãos de direção dos agrupamentos de escola, como pelos *stakeholders* ouvidos.

Ao que importa acrescentar, no que respeita à consulta de requisitos éticos para as ações de marketing escolar definidos pelo Ministério da Educação, que os órgãos de direção escolar foram unânimes a apontar para a aplicação de códigos de boas práticas e/ou guias de conduta dos próprios agrupamentos de escola, ao abrigo da sua autonomia e das deliberações do Conselho Geral (Figura 4). Embora, e curiosamente, aferimos não existir formalmente esse dispositivo, isto é, apurámos nos discursos dos agentes, independentemente do setor a que pertencem, referências a um conjunto de princípios e de pressupostos que as parcerias socioeducativas devem contemplar, designadamente as do desporto escolar, embora estas disposições não se encontrem transpostas quanto a conteúdos, meios e suportes educativos para algum protocolo único e específico atualmente em circulação ou em algum despacho normativo por exemplo.

Figura 4 – Sistema legal e autorregulação do marketing e comunicação escolar



Legenda: Inquérito por questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Discordo totalmente e 5= Concordo totalmente)².

Dito isto, e tendo presente uma dicotomia entre o que se entende por responsabilidade social da comunicação (Instituto Ethos, 1999) e por comunicação comercial (ICAP, 2010) dirigida à população infanto-juvenil nas escolas públicas portuguesas, evidenciam os resultados empíricos que a existência de códigos ou guias internos dos agrupamentos de escola (Figura

4) podem ter levado 82% dos órgãos de direção escolar (Figura 5) a recusar, em algum momento, algum tipo de ação de marketing e comunicação proposto.

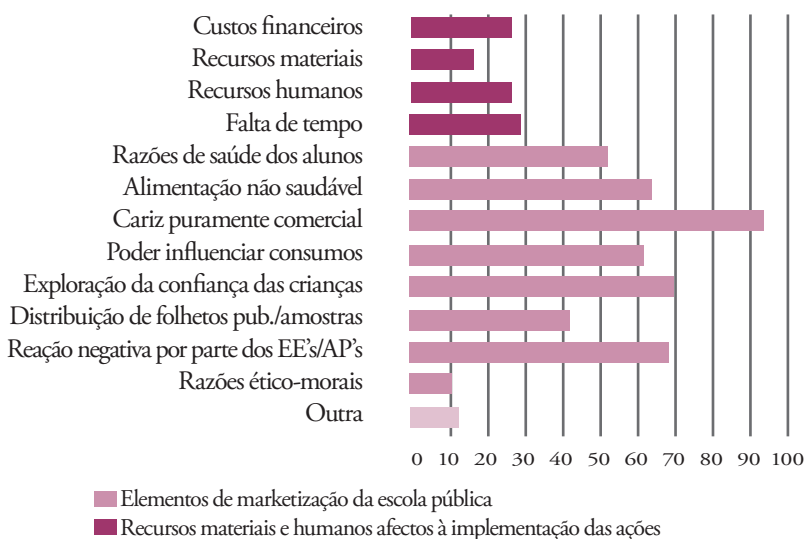
Figura 5 – Rejeição de ações de marketing e comunicação escolar



Legenda: Inquérito por questionário (em frequência relativa)

Todavia, não foram os projetos que implicam recursos materiais, financeiros, humanos ou temporais necessários à implementação das ações os que mais recusas desencadearam (figura 6), visto terem sido sobretudo os fatores que categorizámos como constitutivos de uma “marketização” da escola pública os que sobremaneira se diferenciam. Daí que tenhamos notoriamente nestas rejeições – à parte da preocupação com a reação negativa dos pais e das suas estruturas representativas – tanto os elementos característicos de uma comunicação comercial como as ações que colidem com a promoção de uma educação para a saúde.

Figura 6 – Razões de recusa de ações de marketing e comunicação escolar



Legenda: Inquérito por questionário (em frequência relativa)³

Em sinopse, esta fusão ou simbiose em que a gama de ações de marketing e comunicação escolar identificadas convivem (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006), e em que a cultura gerida como um recurso, mediante distintos objetivos de investimento económico-social alcança desiguais níveis de retorno (Yúdice, 2004), pode precisamente constituir uma das vias que a escola encontrou para responder a renovadas solicitações numa modernidade líquida (Bauman, 2007). Escola que é, desta feita, enquadrada num mercado de oferta e procura, que não se limita a reproduzir culturalmente estas ações, ao ser também produtora deste tipo de práticas culturais, sendo-lhe hoje reconhecida paradoxal e simultaneamente, tal como constatámos, tanto uma atitude proativa na procura e proposta de parcerias socioeducativas, como uma certa impreparação em literacia em mídia para descodificar certas propostas comunicacionais.

De todo o modo, o reconhecimento desta proatividade implica uma reflexão e um questionamento centrado na gestão, no currículo, nos conteúdos e nas metodologias a adotar (Silva & Souza, 2009:796). Importa ainda lembrar que este entendimento traduz um processo de socialização para o qual, nos seus primórdios, muito contribuiu a mídia televisão (Lazar, 1987) e que curiosamente ocorreu em paralelo à diminuição do prestígio da escola. E em que a aprendizagem resultante de uma cultura audiovisual numa “escola paralela” demarca-se como exacerbadamente sedutora, sendo singularmente capaz de proporcionar um prazer imediato, contrariamente ao que sucedia numa “escola petrificada” (Friedmann, 1966 *cit in* Lazar, 1987:24). Daí que a “escola paralela” (*idem*) tenda a penetrar a “escola petrificada” (*ibidem*), renovando-a e reinventando-a, e provocando uma alteração profunda nas relações sociais, quer pela apropriação e uso das TICs no seu seio, quer e peculiarmente pelas aprendizagens híbridas que de modo interinstitucional, encetadas por múltiplos atores do *in-school marketing*, coabitam no seu interior, implicando uma corresponsabilização por parte de distintos atores sociais detentores de uma “geometria de poder” (Hall, 1997) muito variável.

Conclusão

Temos seguramente a apontar o registo de uma cultura hegemónica que atravessa o mundo político, económico, social, linguístico e pedagógico e que, ao incorporar dispositivos standardizados destinados ao sistema educativo, traduz uma disputa pelas representações sociais dominantes acerca do nosso (Silva, 2002; Marshall, 2001; Torres Santomé, 2000), sendo ao abrigo destas representações, partilhadas por dadas redes discursivas, que distintos atores

sociais, sejam especialistas em certas áreas temáticas, pedagogos, professores, executivos e/ou criativos publicitários, adquirem uma determinada legitimidade e reconhecida visibilidade para conceber e difundir um sempre renovado e atualizado “dispositivo pedagógico” (Fisher, 2002:153).

Na verdade, a CIM, Comunicação Integrada de Marketing, apoiada pelas TICs, e assente em novas mídias mais próximos do público-alvo a impactar, tece autênticos textos sociais que “respondem a desenvolvimentos-chave durante o período no qual aparecem” (Kellner, 2002:114) e que espelham justamente os projetos/ações observados no decurso da pesquisa empírica. Estes evidenciam que as temáticas de preocupação social e de cidadania, ambiente e ecologia, saúde e nutrição foram incorporadas e estão a ser operacionalizadas como estratégias de marketing e comunicação escolar. Logo, e dado o papel de mediação da escola pública, circulam doravante numa plataforma escola convertida em canal de mídia, como espaço de referência e de articulação, iniciativas organizacionais, sejam públicas, privadas ou da sociedade civil, promovendo tanto uma inclusão como uma exclusão de pressupostos díspares ilustrativas de uma “cultura como recurso” (Yúdice, 2004:63).

E, paralelamente, estas parcerias, independentemente de serem socioeducativas ou ocasionais modos de associação (com exceção dos acordos de exclusividade comercial, campanhas publicitárias e gestão de programas escolares), ao induzirem preferencialmente uma comunicação ativa, um envolvimento e uma participação, permitem dotar os atores de uma cidadania do consumo, possibilitando um conhecimento social e cultural do mundo, adquirido por uma panóplia de dispositivos cognitivos fomentadores de distintas aprendizagens. Em sintonia, os projetos/ações tendem a fazer-se acompanhar de uma oferta de ferramentas metodológicas para os docentes e de instrumentos avaliativos para os discentes, constituindo-se como suportes criativos paradigmáticos numa óptica de mercadoria pronta para o consumo ou mcdonaldizada (Gentili, 2000).

Mais, esta comunicação usa ferramentas caracterizadas e dinamizadas por uma “hiperestimulação sensorial” (Pérez Gómez, 1998:111), num contexto que continuamente apela à criação e originalidade, à inovação e reinvenção como forma de manter o seu poder de atração e de envolvimento com o público-alvo, entre eles os alunos, os professores e, dado o poder de influência do *target* juvenil (McNeal, 1992), também os seus pais e encarregados de educação. Repare-se, quanto a este último âmbito de abrangência, que foram várias as vozes do mercado e da sociedade civil a aclamar por um maior conhecimento e participação familiar neste processo.

Posto isto, as formas de materialização de um *ethos* corporativo evidenciam que, se fundamentalmente até há algum tempo atrás ocorriam tendencialmente “táticas com fins explicitamente comerciais: mostrar e divulgar para conquistar novos consumidores” (Costa & Momo, 2009:531), hoje aparenta ser “diferente, pois os usos contemporâneos da cultura implicam ‘ações’ estratégicas de instituições com poder simbólico consolidado, como a escola” (*idem*: 532). A confiança depositada nesta instituição secular, e tal como substanciado pela diretora-geral do organismo de autorregulação representativo dos anunciantes portugueses (APAN), confere, pois, a estes projetos um alcance *win win*, ou seja, de legitimação e visibilidade num espaço performativo privilegiado aos olhos da sociedade promotor da construção de “uma consciência de marca” (Serralheiro, 2006). Daí que, e sem menosprezar uma dada rendibilidade e mensurabilidade associada a uma cobertura midiática em diferentes suportes de comunicação (balanços sociais, eventos, *press release*, *newsletters*, comunicados sobre as ações sociais e ambientais etc.), importa frisar que as organizações não se limitem hoje, exclusivamente, a um caráter promocional da sua imagem de marca, uma vez que se apoiam precisamente na produção pedagógica em diversas áreas do conhecimento.

Ora, estas atuações levam a que haja uma certa unanimidade por parte dos atores dos três sectores sociais entrevistados quanto à oportunidade e ao potencial destes produtos educativos contribuírem ativamente, embora sem caráter de obrigatoriedade, para uma aprendizagem interdisciplinar, seja de modo extracurricular ou curricular. Embora se note que tanto o órgão ministerial de regulação destas ações (DGIDC) como os professores coordenadores tendem a desvalorizar uma transmissão de conhecimentos assente numa oferta de projetos prontos-a-servir que não incentivam os alunos a explorar e a descobrir por si mesmos matérias e objetos de estudo, bem como a menosprezar ações descontextualizadas pedagogicamente ou desprovidas de mais-valias para o PEE, Projeto Educativo da Escola.

Note-se também que, no que respeita a benefícios para os *partners* envolvidos, tanto anunciantes como executivos de mídia e federações exaltam uma necessária paridade de objetivos e de resultados entre parceiros. Nesta medida, cabe às marcas envolvidas privilegiar um retorno de notoriedade organizacional em detrimento da publicitação de bens e serviços no espaço escolar, sendo ainda, sob este ideário, que preferencialmente devem contribuir com recursos materiais, financeiros etc., para o agrupamento e para a população escolar. Na verdade, quando estes objetivos de responsabilidade social empresarial prevalecem, demarcam-se para os órgãos de direção

escolares os projetos que contribuem positivamente para o sistema educativo (patrocínios de programas/atividades escolares e de material pedagógico e programas de incentivo escolar), contrariamente aos que dão primazia a aspectos comerciais, e logo se distanciam daqueles (acordos de exclusividade comercial e campanhas publicitárias e de marketing eletrónico).

A reter ainda que, segundo o órgão de regulação do Ministério da Educação, quando a responsabilidade social se sobrepõe a benefícios que podem inclusive deturpar o objetivo da ação, então a marca, em termos da sua identificação e visibilidade, opta por estar patente nos suportes, embora seguramente o faça de maneira discreta. Esta forma de encarar a identidade da marca nos suportes, seja em cartazes ou em *websites*, a que recorre é, aliás, partilhada por outros atores sociais do mercado e da sociedade civil. Note-se, ainda particularmente, a propósito dos *websites* que aí as ações são automaticamente extrapoladas e prolongadas para fora da escola, o que certamente implica que o estudo e a aceitação de um projeto decorra em paralelo com uma análise do agente em si e do seu portal virtual, visto, e tal como a técnica da DGC, Direção Geral do Consumidor, e a secretária-geral do organismo de autorregulação e de divulgação de boas práticas às agências de publicidade e comunicação (APAP) acentuaram, poder estar a ser posta em causa a confiança depositada na instituição escolar via continuidade dos projetos *online*, designadamente pela solicitação de dados pessoais dos alunos.

Assim, esta linha interpretativa remete-nos para o alvo a que as ações de marketing e comunicação escolar se dirigem, começando, num primeiro plano, por acentuar que visam crianças e jovens ativos, autónomos e expectantes, embora, e sob certos aspectos, se incentive a que se comportem de determinada maneira sem requerer a aprovação dos adultos, sinal, enfim, de uma contemporaneidade em que a estrutura requer a agência, mas a agência apenas funciona através da estrutura (Buckingham, 2009b). E em que é, à luz desta vivência de jovem flexível, empreendedor e responsável, portador de ferramentas para traçar o seu estilo de vida, quer no que reporta à seleção de bens e serviços que simbolicamente o identificam à escala global com os seus grupos de referência, quer à seleção de políticas sociais (saúde, educação e segurança social) que estão em voga na contemporaneidade, que consegue simbolicamente conectar-se a clubes de consumidores localmente dispersos.

Vivenciamos
um processo de
convergência em
que as práticas
educacionais se
desdobram numa
série de ícones,
símbolos, mitos
e ritos

Nesta medida, estes artefatos estão dotados para exercer, na atualidade, uma função de integração social dos alunos, suscitando, sobremaneira, uma aprendizagem icónico-verbal de uma multiplicidade de suportes físicos e virtuais, a nível de imagens, conteúdos, cores e sons. Integram, assim, uma plataforma multimídia transmissora de uma dada representação do mundo que contribui especialmente para povoar o universo simbólico infanto-juvenil, demarcando-se, precisamente, como símbolos ideológicos e hegemónicos, essenciais à reprodução social quotidiana, mediante condutas relacionais socializantes numa dada dimensão comunicativa e semiótica (Belloni, 2005; Costa & Momo, 2009), em que nitidamente o *timing* das ações equivale ao da sua *performance* (Bauman, 2007), validando consequentemente a condição da sua existência.

Concomitantemente, se cabe à publicidade criar a simbologia dos objetos (Baudrillard, 1981) e se a sua posse contribuiu para a construção identitária dos sujeitos (Giddens, 2001), atuando como motor do consumo e viabilizando a integração de crianças e jovens na dinâmica social (Mattelart, 2000a), então é essencial que se prepare este *target* para decodificar as mensagens de que estão a ser alvo no *medium* escola e que os resultados apurados mostram sinais evidentes de continuar a aumentar nos próximos anos, devido, especialmente, à diferença de custos face a campanhas nos canais de mídia tradicionais e à proximidade com o *target*, de modo a que se possa tirar partido de um conjunto de oportunidades de entretenimento e de aprendizagem da tríade setorial. Logo, defendemos, na senda de Delors (1998:99) que “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”.

E transporta-nos em segundo plano para o alvo do sistema educativo em si, onde temos a assinalar que da intersecção da comunicação com a educação, motores em si mesmos de construção e de significação da vida social (Sousa, 1999), resulta, também hoje, o lugar que a plataforma escola interinstitucional e interacional simbolicamente consegue ocupar, associada naturalmente ao modo como consegue veicular e operar a sua própria projeção culturo-midiática. Na verdade, se a comunicação é responsável por todo o processo de globalização (Mattelart, 2000a), a escola, ao ser doravante polo de atração de ações comunicacionais, consegue duplamente tanto trabalhar na construção da sua identidade organizacional, da sua imagem e notoriedade, como consegue integrar social e simbolicamente a comunidade escolar numa cultura hegemónica (Costa & Momo, 2009).

É precisamente esta ordem de ideias que nos leva sumariamente a argumentar que estas novas ferramentas indutoras de uma aprendizagem ativa, munidas de certas dinâmicas pedagógicas e portadoras de interativos objetos cognitivos, tendem simultaneamente a auxiliar e a colaborar, quer a escola a reconfigurar-se e reposicionar-se na “cultura social” da contemporaneidade (Pérez Gómez, 1998), quer a revigorizar o “self mediatizado” (Langer, 2005:259) da própria população escolar, da qual não nos podemos esquecer, tal como frisado pelos anunciantes, do papel dos professores, tanto para a implementação e operacionalização destas ações como também enquanto elemento de certificação para os seus *curriculum vitae*.

Se assim é, então a escola tem de desenvolver competências capazes de ensinar as diferenças entre dados científicos, informação, conhecimento, entretenimento e publicidade, embora esta linha de pensamento seja permeável a uma interrogação: consegue uma escola comoditizada discernir a diferença? E ao conseguir esta descodificação tem ainda de considerar que o tecido sociocultural, padronizado pelo consumo, necessita de um olhar incisivo por parte dos agentes da comunidade científica, visto constituir o resultado de uma vaga híbrida que, na era do desejo, aglutina algo fascinante, apetecível e impactante – entretenimento, educação e comunicação –, radicando precisamente na combinação destes ingredientes a não consensualidade deste dispositivo formativo nos discursos escutados. Note-se que são particularmente as associações de defesa do consumidor da sociedade civil que apontam uma passividade de docentes, de pais e das suas estruturas representativas, acentuada, por um lado, por uma impreparação para saber interpretar e descodificar estas ações, e, por outro, por uma escassez de recursos materiais dos agrupamentos de escola, o que leva inclusive o Diretor da apDC/CEDC (Centro de Estudos de Direito do Consumo da associação portuguesa de Direito do Consumo) a rejeitar liminarmente qualquer parceria desta natureza nas escolas enquanto não houver uma educação do consumidor e uma alfabetização em mídia encetada a partir do Estado.

Assim sendo, esta argumentação acaba por desocultar outras questões subjacentes, tais como: que sistema social está em causa nesta rede educativa em que o consumo se afigura como condição de existência de atores sociais e organizações? E como é que a escola pública consegue afinal lidar com esta tensão permanente entre interesse privado e bem comum? Em jeito de resposta, sustentamos que os sistemas sociais são parte de um “poder invisível o qual só pode ser excedido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989:7-8).

Acreditamos assim que a liberdade e o constrangimento dos atores, em espaço escolar, para propor e aceitar projetos constitui uma pedra basilar deste processo, podendo, aliás, ser este o paradoxo do marketing contemporâneo (Buckingham & Tingstad, 2010). Consequentemente, ao mesmo tempo que encenam ou preformam a cultura, utilizando-se dela para distintos fins, constroem as suas próprias identidades, revelando-se ativamente desta forma, visto que “a conveniência da cultura sustenta a performatividade como lógica fundamental da vida social hoje” (Yúdice, 2004:50). E donde a performance enquanto conceito reflexivo ao atuar nos modelos socialmente construídos permitir justamente aos atores tanto pactuar como negociar como resistir.

Notas

¹ Especificamente: patrocínio de programas/atividades escolares; acordos de exclusividade comercial; programas de incentivo escolar; campanhas publicitárias em espaço escolar; patrocínio de material pedagógico; marketing eletrônico; gestão de programas escolares; e recolha de fundos (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006).

² Mediante um conjunto de parâmetros de cooperação que caracterizam as parcerias, obteve-se esta subcategoria que ilustra a responsabilidade social da comunicação e que agrega os três indicadores seguintes: É aplicado um Código de Boas Práticas que autorregulamenta o marketing escolar; é aplicado um Código de Boas Práticas para ações de marketing escolar ao abrigo de um código interno do agrupamento da escola; e são consultados os requisitos para as ações de marketing escolar definidos pelo Ministério da Educação.

³ O indicador – Fatores de “marketização” da escola pública compreende os oito itens seguintes: Desadequado para alunos por razões de saúde (ex. obesidade infanto-juvenil); Por se tratar de produtos/serviços que não favorecem uma alimentação saudável; por ser uma ação de cariz puramente comercial; por poder influenciar os consumos das famílias, das crianças e jovens; por poder ser explorada a confiança das crianças, ao ser distribuída matéria publicitária/promocional através dos professores; por implicar a distribuição de folhetos publicitários/amostras a alunos; por poder desencadear uma reação negativa por parte dos encarregados de educação, e/ou associação de pais; e razões de ordem religiosa ou ético-morais.

Referências

- ALVES, Carlos Teixeira (2002), *Comportamento do consumidor-análise do comportamento da criança*, Lisboa, Escolar Editora.
- APPLE, Michael W. (1999), *Ideologia e currículo*, Porto, Porto Editora.
- BAUDRILLARD, Jean (1981), *A sociedade de consumo*, Lisboa, Edições 70, pp. 115-230.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Vida líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda, (Online), pp. 7-10. Disponível em: <http://www.zahar.com.br/doc/t1132.pdf>
- BELLONI, M. Luiza (2005), *O que é mídia-educação*, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Campinas, Autores Associados, pp. 31-47.

BELLONI, M. Luiza (2007), “Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização”, *Perspectiva*, Florianópolis, (Online), 25 (1), jan./jun., pp. 57-82. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/5-Maria%20Luiza.pdf

BOURDIEU, Pierre (1989), *O poder simbólico*, Lisboa, Difel Editora, pp.1-58.

BUCKINGHAM, David *et al* (2009a), *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing: Report of an Independent Assessment*, Report for the Department of Children, Schools and Families and the Department for Culture, Media and Sport, (Online), pp. 1-191. Disponível em: <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/00669-2009DOM-EN.pdf>

BUCKINGHAM, David (2009b), “Interview”, *London knowledge Lab.*, August 19, (Online). Disponível em: <http://www.lkl.ac.uk/cms/index.php?option=content&task=view&id=349>

BUCKINGHAM, David & Tingstad, Vebjør (2010), “Introduction”, David Buckingham & Vebjør Tingstad (org), *Childhood and Consumer Culture*, (Online), pp. 1-14. Disponível em: <http://www.palgrave.com/PDFs/9780230227835.Pdf>

CARAÇA, João (2005), “Prefácio – Trabalhar em rede, ou sem rede?”, Gustavo Cardoso *et al* (org.), *A sociedade em rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras, pp. 7-12.

CARDOSO, António J.M. (2004), “Influência da publicidade nas crianças: efeitos comerciais e sociais imediatos e a longo prazo”, Paulo R. Cardoso, & Sofia N. Gaio (org.), *Publicidade e comunicação empresarial – perspectivas e contributos*, Porto, Ed. Universidade Fernando Pessoa, pp. 75-97.

COSTA, Maria Vorraber (2009), “Aprendendo a viver nas sociedades líquido-modernas”, *Jornal a Página da educação*, 187 (II), Inverno, (Online) pp. 92-3. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13683&mid=2>

COSTA, Maria Vorraber & MOMO, Mariangela (2009), “Sobre a ‘conveniência’ da escola”, *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 14 (42), septiembre-diciembre, pp. 521-33. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27512149009>.

DELORS, Jacques (1998), *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, Porto, Editora Asa. Disponível em: http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

DGIDC, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009), *Desporto escolar – Projectos Especiais*, (Online). Disponível em: <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/projectosEspeciais.aspx>

FEUERSTEIN, Abe (2001), “Selling Our Schools? Principals’ Views on Schoolhouse Commercialism and School-Business Interactions”, *Educational Administration Quarterly*, (Online), 37, Sage Publications, pp. 322-71. Disponível em: <http://eaq.sagepub.com>

FISCHER, Rosa Maria Bueno (2002), “O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV”, *Educação & Pesquisa*, (Online), 28(1), pp. 151-62. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=en&nrm=iso

GENTILI, Pablo (2000), “A McDonaldização da escola: a propósito de ‘Consumindo o outro’”, Marisa Vorraber Costa (org.), *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*, São Paulo, Cortez, pp. 45-60.

GIDDENS, Anthony (2001), *Modernidade e identidade pessoal*, [ed. original 1991] Oeiras, Celta Editora, pp. 1-100; 167-91.

GIDDENS, Anthony (2002), *As consequências da modernidade*, [ed. original 1990], Oeiras, Celta Editora, pp. 1-54; 123-6.

GIMENO SACRISTÁN, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 255-338.

GUNTER, Barrie & FURNHAM, Adrian (2001), *As crianças como consumidoras – Uma análise psicológica do mercado juvenil*, Lisboa, Instituto Piaget.

HALL, Stuart (1997), “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo”, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, (Online), 22 (2), jul./dez. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19

ICAP, Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial (2010), *Código de Conduta do ICAP em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial – Novo Código de Conduta de 31 de Março de 2010*, (Online). Disponível em: http://www.icap.pt/imagens/memos/Novo_CodConduta_ICAP_Pub_ComComercial.pdf

Instituto Ethos (1999), *Manual Ethos – O que as empresas podem fazer pela educação*, (Online), pp. 1-64. Disponível em: http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/manualeduc.pdf

KAPFERER, Jean-Noël (1989), *A criança e a publicidade*, Porto, Rés Editora.

KELLNER, Douglas (2002), “Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna”, Tomaz Tadeu da Silva (org. e trad.), *Alienígenas na sala de aula*, 4. ed., Petrópolis, Vozes, (Online), pp. 104-31. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54524569/Tomaz-Tadeu-da-Silva-Alienigenas-na-Sala-de-Aula>

KENWAY, Jane & BULLEN, Elizabeth (2001), *Consuming children: Education-entertainment-advertising*, Buckingham, Open University Press, (Online), pp. 1-7. Disponível em: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335202993.pdf>

KLEIN, Naomi (2002), *No Logo – O Poder das Marcas*, Lisboa, Relógio d'Água Editores, pp. 111-130.

LANGER, Beryl (2005), “Research Note: Consuming anomie: children and global commercial culture”, *Childhood*, SAGE Publications, (Online), 12 (2), pp. 259-71. Disponível em: <http://chd.sagepub.com>

LAZAR, Judith (1987), *Escola, Comunicação, Televisão*. Porto, Rés Editora.

LIPOVETSKY, Gilles (2007), *A Felicidade Paradoxal. Ensaio sobre a Sociedade do Hiperconsumo*, Lisboa, Edições 70.

MARSHALL, Leandro (2001), “A estética da mercadoria jornalística”, *Anais XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Campo Grande/MS, São Paulo, Intercom/Portcom, Intercom, (Online), pp. 1-22. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/novosite/pdfs/47126429396717504480003966306883869192>

MARQUES, Margarida (1998), “Comunidades Educativas e Parcerias”, *Escola e Parcerias Educativas, Colóquio/Educação e Sociedade*, 4 (nova série), Outubro. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 123-40.

MATTELART, Armand (2000a), *História da utopia planetária – da cidade profética à sociedade global*. Lisboa, Editorial Bizâncio, pp. 318-36.

MATTELART, Armand (2000b), *La publicidad*, Barcelona, Paidós, pp. 30-2.

MCNEAL, James (1992), *Kids as Customers – A Handbook of Marketing to Children*, New York, Lexington Books.

MOLNAR, Alex & Garcia, David R. (2005), *Empty Calories: Commercializing Activities in America's Schools: The Eighth-Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends, 2004-2005*, Arizona State University, CERU-Commercialism in Education Research Unit, (Online), pp. 1-51. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/EPSSL-0511-103-CERU.pdf>

MOLNAR, Alex (2006), *The Ninth Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2005-2006*, Arizona State University, CERU-Commercialism in Education Research Unit, (Online), pp. 1-53. Disponível em: <http://epsl.asu.edu/ceru/Annual%20reports/EPsl-0611-220-CERU.pdf>

PÉREZ GÓMES, Ángel I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 79-162.

PORCHEDDU, Alba (2009), “Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida”, *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 39, (137), pp. 661-84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci_arttext

Projecto “Nestum Rugby nas Escolas” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.arugbynorte.pt/?sec=image&id=407>

RITZER, George (1993), *The McDonaldization of Society*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press, pp. 1-16

ROSA, Maria João V. & CHITAS, Paulo (2010), *Portugal: os números*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Relógio D'Água Editores.

SERRALHEIRO, José Paulo (2006), “As escolas ao serviço das marcas”, *Jornal a Página da Educação*, (Online), 153(15), Fevereiro, p. 3. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=153&doc=11328&mid=2>

SETTON, Maria G. Jacintho (2005), “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”, *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, (Online), 17 (2), pp. 335-50. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf>

SILVA, Maria Vieira (2002), “O *ethos* empresarial na educação escolar: novos dispositivos, novas subjetividades”, *Revista Trabalho e Crítica*, Florianópolis, UFSC/NUP/CED, Cidade Futura, (Online), 3, pp. 1-20. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0973230465572.doc>

SILVA, Maria Vieira & Souza, S. Aparecida de (2009), “Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional”, *Educação & Sociedade*, (Online), 30(108), pp. 779-98. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313700008>

SOUSA, Mauro W. (1999), “Comunicação e educação: entre meios e mediações”, *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 106, Março, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, pp. 9-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a01.pdf>

STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António M. (2003), “Educação, Conhecimento e Sociedade em Rede”, *Educação & Sociedade*, Campinas, (Online), 24 (85), dezembro, pp. 1179-202. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/873/87313717005.pdf>

STUART, David (2006), “Commercial School-Business Relationships in New Zealand”, *New Zealand Annual Review of Education*, (Online), 15, pp. 65-83. Disponível em: <http://www.victoria.ac.nz/nzaroe/2005/pdf/text-stuart.pdf>

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000), “O professorado na época do neoliberalismo – Aspectos sociopolíticos do seu trabalho”, J.A. Pacheco (org.), *Políticas educativas – O neoliberalismo em educação*, Porto, Porto Editora, pp. 67-90.

YÚDICE, George (2004), *A conveniência da cultura – Usos da cultura na era global*, Belo Horizonte, UFMG Editora, pp. 25-64.